



LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LA CULTURA VISUAL EN FERNANDO HERNÁNDEZ

Silvana Andrea Mejía Echeverri

En este trabajo se expondrá la propuesta de Fernando Hernández (España, Universidad de Barcelona) para pensar la educación en artes visuales a partir de otras narrativas y otras metáforas, relacionadas con el arte en un sentido amplio, como parte de la producción cultural de las sociedades (la llamada cultura visual). Creemos que esta innovación presenta características de la teoría de la formación categorial (desde una valoración didáctica de sus planteamientos) y constituye otro lugar desde el cual pensar la educación artística. Este intento supone reflexionar sobre lo que para el autor significa el contenido propio del área y aquello que pretende formarse en el educando (estrategias de comprensión de las representaciones visuales). La intención del presente artículo es dar a conocer una nueva propuesta para la educación artística, enmarcada en los presupuestos actuales de los estudios de cultura visual, como alternativa para redimensionar el papel que los contenidos y las intenciones formativas que el área puede propiciar en la escuela.

Educación Artística, Fernando Hernández, Cultura Visual, formación categorial, concepción de arte, concepción de sujeto.

El presente artículo corresponde a una versión ampliada de una ponencia presentada en las IX Jornadas del Maestro Investigador, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, 2008. Fernando Hernández ha sido trabajado en el contexto de la investigación "Algunos modos de enseñanza del saber artístico en Colombia: conceptualizaciones, discursos y visiones entre 1982 y 2006", financiada por la II Convocatoria Interna de Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, en coordinación con los grupos FORMAPH, GHPP y SIFA.

ARTISTIC EDUCATION AS CRITICAL UNDERSTANDING OF VISUAL CULTURE IN FERNANDO HERNANDEZ

Abstract: This paper presents a proposal by Fernando Hernandez (Spain, University of Barcelona), intending to think of visual arts education from the viewpoint of some non-usual narratives and metaphors related to art in a broad sense, as part of the cultural production of societies (the so-called "visual culture"). We believe that this innovative proposal involves characteristics of the theory of categorical education (from a didactic assessment of its theoretical approaches), and provides a new spot from which to think about artistic education. This attempt calls for reflection on what the content of this particular area means to the author, as well as on what the student's formation is meant to be (strategies of understanding visual representations). So, this article intends to bring public a new proposal for artistic education, framed in the current theories within the realm of visual culture studies, as an option to think anew the role that teaching contents and intentions may bring in the school.

Artistic Education, Fernando Hernández, Visual Culture, Categorical Education, conception of art, Conception of Subject.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO COMPREENSÃO CRÍTICA DA ARTE NA CULTURA VISUAL EM FERNANDO HERNANDEZ

Neste artigo iremos apresentar a proposta de Fernando Hernandez (Espanha, Universidade de Barcelona) para pensar a educação nas artes visuais a partir de outras narrativas e outras metáforas, relacionadas com a arte no seu sentido lato, como parte da produção cultural das sociedades (a chamada cultura visual). Acreditamos que essa inovação tem características da teoria da formação categorial (a partir de uma valoração didática das suas abordagens) e representa outro espaço desde o qual pensar a educação artística. Esta tentativa implica refletir sobre aquilo que o autor entende pelo conteúdo da área e o que pretende formar no aluno (as estratégias de compreensão das representações visuais). A intenção deste artigo é divulgar uma nova proposta para a educação artística, dentro das teorias atuais nos estudos da cultura visual, como uma alternativa para reconsiderar o papel que o conteúdo e as intenções educativas na área podem propiciar na escola.

Educação Artística, Fernando Hernández, Cultura Visual, Formação Categorical, Concepção de Arte, Concepção de Sujeito.

La educación artística en el marco de la didáctica teóri- co formativa y la formación categorial (marco de análisis)

En el ámbito colombiano la educación artística pasa por el inicio de una importante producción intelectual y académica, manifestado en la publicación de nuevos libros, la conformación de grupos de investigación reconocidos por Colciencias y el interés creciente por fundamentar y llevar a cabo propuestas didácticas novedosas sobre la enseñanza del arte en el medio. Aunque es considerable la ausencia de trabajo histórico que muestre un proceso de su desarrollo y le otorgue legitimidad al área, además de la necesidad de crear espacios de reconocimiento entre quienes se interesan por ésta desde diversos puntos de vista, asistimos al comienzo de nuevos avances que van fortaleciendo cada vez más la producción al respecto. Sin embargo, creemos que estas reflexiones deben ir acompañadas por una revisión de los fundamentos teóricos, epistemológicos y pedagógicos de la educación artística, y no ubicarse únicamente del lado de las innovaciones educativas.

Para el presente trabajo nos ubicamos desde una definición de educación artística que se manifiesta específicamente en la enseñanza del arte en la básica primaria y la básica secundaria, aunque tomamos como punto de referencia el libro de Fernando Hernández, *Educación y Cultura Visual* (2003), cuyo ámbito de reflexión

Foto: Javier Palacios Coca

puede enmarcarse además en la educación superior y en la formación de docentes en artes. No obstante, queremos concentrar la mirada en la educación artística tal como la delimitamos al inicio del párrafo, en un sentido diferente a la indistinción que observamos en el país cuando nos referimos a ésta ampliamente al abarcar cualquier tipo de formación en educación artística (diversidad de niveles de formación, instituciones, fines formativos y contenidos) (Reunión Nacional de Educación Artística, 2006), derivada de la necesidad anotada antes de revisar los fundamentos. La educación artística que abordaremos se refiere entonces a la educación de las artes en la escuela, en su dimensión curricular y para todos los ciudadanos (Cabrera, 2007; Hernández, 2003), en oposición a la *educación por el arte*, que emplea el arte con fines amplios para enseñar todo el currículo (Cabrera, 2007; Bamford, citada por Hernández, 2003) y a la enseñanza de las artes para formar profesionales del arte, que se inscribe en espacios de educación superior o no formales.

En ese sentido, pensamos que el libro *Educación y Cultura Visual* se puede ubicar en lo que Klafki¹ denomina “formación categorial” al interior de su didáctica teórico-formativa, ya que realiza una reflexión pedagógica sobre los contenidos que son formativos dentro del saber artístico general y los articula con ciertas cualidades o capacidades específicas a formar en los sujetos, acordes a los problemas propios de nuestro tiempo.

Para Klafki el didacta debe trabajar en torno a los contenidos del saber y explorar su aspecto formativo, como igualdad de oportunidades, desarrollo íntegro, abordaje de temáticas del interés de los estudiantes y reflexión sobre problemáticas fundamentales de la humanidad. Pensamos que sería ésta una propuesta pertinente para lograr la construcción de una didáctica contemporánea en el área de educación artística.

Así planteada la didáctica, podríamos rastrear en la educación artística si los contenidos apropiados por los maestros han sido valorados como importantes en sí mismos, por pertenecer a un saber legitimado socialmente (el arte), o si por el contrario, han sido revalorados y reflexionados didácticamente en términos de su importancia para la formación de los individuos, en tanto parte de la humanidad.

La formación categorial se opone a las teorías de la formación formales y teorías de la formación materiales. Esta distinción le per-

mite a Klafki delimitar su propuesta, que como dijimos, se denomina formación categorial.

Las críticas planteadas por Klafki a las teorías de **formación material**, son primordialmente que éstas carecen de reflexión sobre lo valorable o no de los contenidos enciclopédicos. Su objetivismo absolutiza los contenidos culturales, los desliga de su historicidad, los hace aparentemente incuestionables y no permiten ningún criterio pedagógico de elección. En este sentido podríamos ubicar algunas posturas sobre la educación artística que plantean sus contenidos basándose en los cánones para la producción artística o para el análisis formal de sus manifestaciones, la valoración de la historia del arte occidental como la única que debe ser enseñada, el concepto unívoco de “arte”; entre otras.

A las teorías de **formación formal** les cuestiona su falta de claridad frente a los contenidos. No dan criterios sobre cuáles contenidos pueden ayudar a la formación de las fuerzas y potencias de los individuos (que sería su punto de relación). Además se plantean abandonando el sentido de esas fuerzas o energías en y con el mundo. Podríamos recordar en este sentido los casos en los que la educación artística se enseña como trabajo manual, como desarrollo de habilidades y destrezas, como fuente de creatividad y quizás los últimos énfasis en el desarrollo de competencias a través del área, o en la educación por el arte.

La teoría de la **formación categorial** surge como alternativa que busca superar las deficiencias desde el punto de vista formal y material. En ésta, el ser humano se forma cuando se apropia, en la enseñanza, de la realidad cultural, para luego abrirse a esa realidad. Así se supera la antinomia sujeto-objeto y se devuelve al contenido su importancia. Se trata de una mediación entre las experiencias del mundo objetivo y el derecho del sujeto a ser él mismo y tiene como fin la autorrealización y la comprensión del sí mismo, y del mundo, mediante el mundo. El maestro aquí debe preguntarse entonces de qué manera es posible que los educandos, mediante la enseñanza, se apropien de los contenidos culturales elementales; pero ese aspecto metodológico no será ampliado en este escrito.

Aquí queremos explorar nuevos planteamientos sobre la educación artística desde las teorías de la formación categorial desarrolladas por Klafki, ya que toda metodología requiere presupuestos didácticos y los métodos sólo se pueden esbozar y valorar si existen decisiones didácticas previas. Lo que pretendemos es mostrar una propuesta en educación artística que posibilita reflexionar sobre los contenidos y la formación para una didáctica adecuada a nuestros tiempos.

Pensamos, según lo descrito, que las líneas trazadas por Fernando Hernández en *Educación y Cultura Visual* podrían nombrarse como una didáctica ubicada del lado de una formación categorial, en el sentido de la valoración de los contenidos artísticos como contenidos formativos y de la comprensión del sujeto (de sí mismo, de él en el mundo y del mundo), como la constitución de una subjetividad que está también siendo producida por las formas de representar a través de

¹ Wolfgang Klafki es considerado uno de los pedagogos alemanes más importantes de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI. Fue maestro de escuelas populares en Schamburg-Lippe, además de adelantar estudios en ciencia de la educación o pedagogía, tema sobre el que ha escrito textos de amplio reconocimiento, difusión e influencia en las discusiones propias de este campo. Ejerció como profesor de la Universidad de Philipp hasta jubilarse en 1992. Klafki amplió el trabajo de las ciencias del espíritu y lo concentró en la teoría de la formación categorial y en la didáctica. Entre sus propuestas más importantes figuran la pedagogía crítico-constructiva y la revaloración del concepto de formación general, como principio articulador de la didáctica. Según él, toda didáctica, aunque renuncie a este concepto, tiene implícitamente algo equivalente (Runge, 2008).

imágenes que contribuyen en la construcción de su identidad (como sujeto y como comunidad).

Generalidades sobre la obra de Fernando Hernández

Los trabajos de Fernando Hernández se han movido en diversidad de campos temáticos que pueden ir desde la psicología cognitiva, el currículo, la antropología en relación con la psicología y la pedagogía, y el tema que nos convoca en el presente texto: la propuesta de una nueva narrativa para la educación en artes visuales, fundamentada en la comprensión crítica de la cultura visual como un entorno social propio de la posmodernidad².

Algunos de sus textos con mayor importancia son: Para enseñar no basta con saber la asignatura (1989, 1993, con J. M. Sancho); La organización del currículo por proyectos de trabajo (1992, con M. Ventura); Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía (1997, con A. López y J. M. Barragán); *Curriculum, culture and art education* (1998, con K. Freedman); transgresión y mudanza en la educación (1998); geografía social y cambios educativos (2004, con I. Godson). Además del libro que presentamos (2003), cuyas teorías han sido profundizadas y ampliadas en su última publicación: *Espigador@s de la cultura visual* (2007).

En este último, la cultura visual se presenta como una nueva narrativa para la educación en las artes visuales, en tanto las narrativas son formas de establecer cómo ha de ser pensada y vivida la experiencia, en este caso, la experiencia escolar. La narrativa que actualmente vivenciamos en el terreno educativo se encuentra del lado del mercado; en ella *“la educación no es un derecho, sino un servicio mediado por las tecnologías... los alumnos y las familias son clientes del Estado”*. Las narrativas pueden convivir en un tiempo aunque respondan a lógicas diferentes e históricamente situadas. Algunas pueden ser fijadas por organismos internacionales y externos a las escuelas y los docentes, pero, mostrándolas en sus condiciones históricas, podríamos pensar nuevas narrativas a partir de otros intereses.

Hernández plantea que en el camino de estas nuevas narrativas, todas las concepciones y prácticas pedagógicas pueden y deben ser interrogadas, todo lo que sucede en la escuela puede ser apasionante, todas las normas de homogenización pueden ser quebradas y el enseñar es un acto performativo en tanto requiere relaciones de reciprocidad, no de espectáculo ni de expresiones sobre el desinterés

de los alumnos.

Los tipos de racionalidad en educación artística

Generalmente tenemos la tendencia de retomar las teorías pedagógicas de manera esencialista, como si carecieran de intenciones o se formularan al margen de los desarrollos políticos, económicos y sociales. Tal es el caso de las tradiciones que han servido para fundamentar el área de educación artística, considerada como una actividad libre de intereses, al igual que sus productos. Esta mirada puede replantearse a la luz de las nuevas formas de hacer historia, que logran mostrar las posiciones de los sujetos y los efectos de diferentes tipos de poder sobre los saberes.

En ese sentido, Hernández examina críticamente las formas de racionalidad que las teorías sobre la educación artística han empleado para argumentar su inclusión en el currículo (2003). Este panorama nos será muy útil para ubicar conceptualmente la propuesta del autor; en el sentido de delimitar las posturas a las cuales se opone y en qué sentido quiere replantearlas. Las relaciones que se establecen entre las prácticas educativas y las concepciones sociales, son las que han construido el sentido que debe tener el arte en el currículo escolar en cada momento histórico. Las variadas posturas que se plantean en el análisis no deben tomarse en forma lineal en sentido histórico, ya que pueden aparecer en diversas posturas actuales, así como tampoco en sentido de la hegemonía de unas sobre otras, ya que pueden coexistir en sus planteamientos.

Consideramos importante mostrar éstos antecedentes por tres razones:

1. es una historia que, como veremos, puede tocar en mucho el desarrollo del área curricular en el contexto colombiano, en el que (dicho sea de paso), está todavía por explorarse las condiciones históricas de la educación artística,
2. es este recorrido y reconocimiento de las condiciones históricas del saber el que permite al autor replantear los fundamentos de la educación en artes dentro del currículo escolar; ya que, como dice el autor, la historia de las disciplinas curriculares tiene la función de legitimar la propia disciplina, los conocimientos que se apropia y los sujetos de ese saber (Hernández, 2003:55). Así legitimado y apropiado ese saber, se hace posible una nueva fundamentación que reinterprete sus formulaciones y
3. este tipo de historia ha mostrado que los cambios de denominación en las disciplinas curriculares no carecen de intenciones o son “neutrales”, sino que obedecen a distintas condiciones históricas: corrientes artísticas dominantes, tendencias educativas hegemónicas, valores sociales de la época que pretenden transmitirse, entre otras; además allí podría encontrarse respuesta a las condiciones de la educación artística en el presente, como la poca valoración del arte dentro del currículo escolar (Hernández, 2003).

² Fernando Hernández Hernández es profesor de diversas áreas (Psicología, Historia de la Educación Artística, Educación de las Artes, Cultura Visual, entre otras) en el Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes, en la Universidad de Barcelona, España. Durante 15 años ha sido coordinador del programa experimental de formación de profesores de arte para secundaria.

Trabaja en el acercamiento de la educación artística a la cultura visual, donde el desarrollo de los procesos comprensivos juega un importante papel. Además investiga sobre el uso de las TIC en el mejoramiento de la calidad y la formación docente. Perteneció a los grupos de investigación FINT y CUVINEA

Formas de racionalidad en educación artística

Racionalidad	Contenido	Argumentos	Ejemplo
Industrial	Habilidades, destrezas y criterios de gusto	El arte contribuye al desarrollo industrial de un país	Escuelas de Artes y Oficios, enseñanzas manuales en la escuela
Histórica		El arte ha tenido una posición de permanente reconocimiento en la Historia	Academias de arte
Foránea	Según la influencia cultural o económica	La educación artística es importante en los países desarrollados	Selección de profesores extranjeros en las escuelas de bellas artes a principios del siglo XX
Moral	Cultivo de la vida espiritual y moral de los niños	Contribuye a la educación moral	Movimiento de educación por el arte (Read)
Expresiva	Autoexpresión	El arte es esencial para que los niños proyecten sus sentimientos, emociones y mundo interior	La obra de Lowenfeld y el impacto de presupuestos antropológicos en educación
Cognitiva		Favorece el desarrollo intelectual de los niños	Enfoques conceptuales desde los años los '60 manifestados actualmente en los lineamientos curriculares del MEN
Perceptual	Desarrollo de habilidades plásticas mediante la observación y el análisis de elementos formales	El arte desarrolla la percepción visual en su dimensión estética y en su relación con el entorno	Enfoque de los años '60. Base de la mayoría de textos escolares para secundaria
Creativa	Creatividad	El desarrollo de la capacidad creativa es importante en la escuela	Presente en los lineamientos y algunas propuestas de educación por el arte
Comunicativa	Lectura y producción de imágenes. Semiótica y lenguaje formal	La cultura actual es una cultura de la imagen	
Interdisciplinar	Historia Estética Crítica Taller	Los contenidos en la escuela deben organizarse de acuerdo con los estudios propios del arte	DBAE, de la Fundación Getty, retomado en programas de formación profesional
Cultural	Comprensión, interpretación y producción	El arte es una manifestación cultural, es mediador de significados, implica construcción de representaciones sociales y tipos de subjetividad	Inicios de los años '90. Propuesta de comprensión de la cultura visual

Hernández nos ubica su propuesta, al interior de este panorama, como derivada o fundamentada a partir de una racionalidad cultural que se opone a la que es dominante actualmente en diferentes currículos oficiales: una unión entre la racionalidad perceptiva y la comunicativa. Éstas además coexisten con otros tipos de racionalidad, como la expresiva, que es incorporada por muchos docentes de educación artística. La principal crítica hacia los tipos de racionalidad diferentes a la cultural, es que parten de concepciones modernas del arte, de la estética y de la imagen, caracterizadas por tener aspiraciones universales, estables y unívocas (Hernández, 2003). Posteriormente (2007: 38) da mayor peso la elección argumentativa sobre arte en el currículo escolar al afirmar que *“una narrativa que considere lo pedagógico no se reduce a una simple práctica de enseñanza y aprendizaje, sino que es también una práctica política”*

La educación artística en la actualidad, por lo general está instalada en unos tipos de racionalidad que producen un enfoque “perceptivo”, resultado del cruce entre la revolución cognitiva, las ideas de Piaget sobre el desarrollo y el auge de las corrientes formales en el arte.

El enfoque que presentamos, denominado “educación artística para la comprensión”, se opone de diversas maneras a los perceptivo, comunicativo y expresivo y se fundamenta en las teorías que, surgidas en la década de los '80, plantean una vuelta al significado (Bruner), cuya preocupación no se centra en las reglas del lenguaje sino en la interpretación del discurso:

Repensar el concepto de arte en la educación artística

Según la didáctica teórico formativa, la concepción de una formación categorial y el panorama de enfoques de la educación artística expuesto en el punto anterior, se hace necesario entonces reflexionar a cerca de los contenidos que deberían conformar el área, en el sentido de su valor social, de su historicidad, de su capacidad para permitir criterios pedagógicos de elección y en la necesidad de no anquilosarse en contenidos enciclopédicos. Es decir, revisar sus aspiraciones de objetividad que pueden absolutizarlos (como los que se fundamentan en criterios propios de la modernidad). Y ese tipo de reflexión es precisamente la que encontramos en la educación artística para la comprensión de la cultura visual según Fernando Hernández.

En ese marco se hace posible redefinir el sentido del arte, como contenido propio de la educación artística, para preguntarle por su capacidad como contenido formativo: ¿qué concepto de arte sería el más pertinente para que el sujeto en su proceso de formación se apropie de realidades culturales y de la comprensión de sí mismo mediante el mundo?

A propósito de este interrogante, Hernández propone “otro” concepto de arte que subvertiría su sentido clásico: considerarlo como práctica social, que además de producirnos sentimientos ante un cuadro, una danza o una pieza musical, también nos dice algo sobre nosotros mismos. Esta nueva mirada obedece al reconocimiento de los nuevos medios de producción visual y regímenes de visualidad, que contemplan tanto las representaciones artísticas como los dispositivos visuales y las

nuevas tecnologías de representación.

Reconceptualizar el sentido del Arte como presencia y no como representación (Hernández, 2007), permite un nuevo contenido para la educación artística que abarca las diferentes manifestaciones de la cultura visual, más allá de los objetos considerados canónicos, producidas en el pasado y también en el presente; en la propia cultura y en otras (museos, vallas publicitarias, anuncios, videos, internet, etc.) (Hernández, 2003). La redimensión de la función del arte también contribuye a la construcción de otras narrativas para la educación artística, en las que el Arte se asume como constructora de realidad y de representación de realidades sociales. Así, “*el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo*” (Efland, citado por Hernández, 2007: 39).

Para comenzar a dirigirnos, del “arte” a la cultura visual, primero exploramos la presencia de cánones, normas, autores y obras, para vincularlos luego a la reflexión crítica sobre diferentes tradiciones filosóficas, históricas y culturales que sustentan la construcción de las representaciones sobre los sujetos y el mundo. También debemos poner en segundo término aquella creencia según la cual, el valor estético de una imagen depende de una opinión universal que proviene de los miembros mejor cualificados de la sociedad, acercándonos a ellas sin los límites que impone el gusto oficializado.

Se propone entonces una nueva noción de arte no excluyente, que no estaría conformado por lo que hacen los artistas, deciden los críticos o una colección de objetos bellos, sino que sería “*una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público*” (Hernández, 2003: 47)

El arte en este planteamiento no es un contenido para analizar formalmente, semióticamente o psicológicamente; se supera su propio contenido para ubicarlo en un contexto histórico y social en consecuencia con su posición como mediador cultural de representaciones sociales relacionadas con la belleza, la religión, el poder, el paisaje, el cuerpo, etc. Es por eso que contribuye a la construcción de las relaciones y representaciones que los individuos fijan sobre sí mismos, el mundo y los modos de pensarse. A este respecto el autor cita la relación de la educación artística con las características de la posmodernidad, analizadas por Efland, Freedman y Sthur (Hernández, 2003: 129):

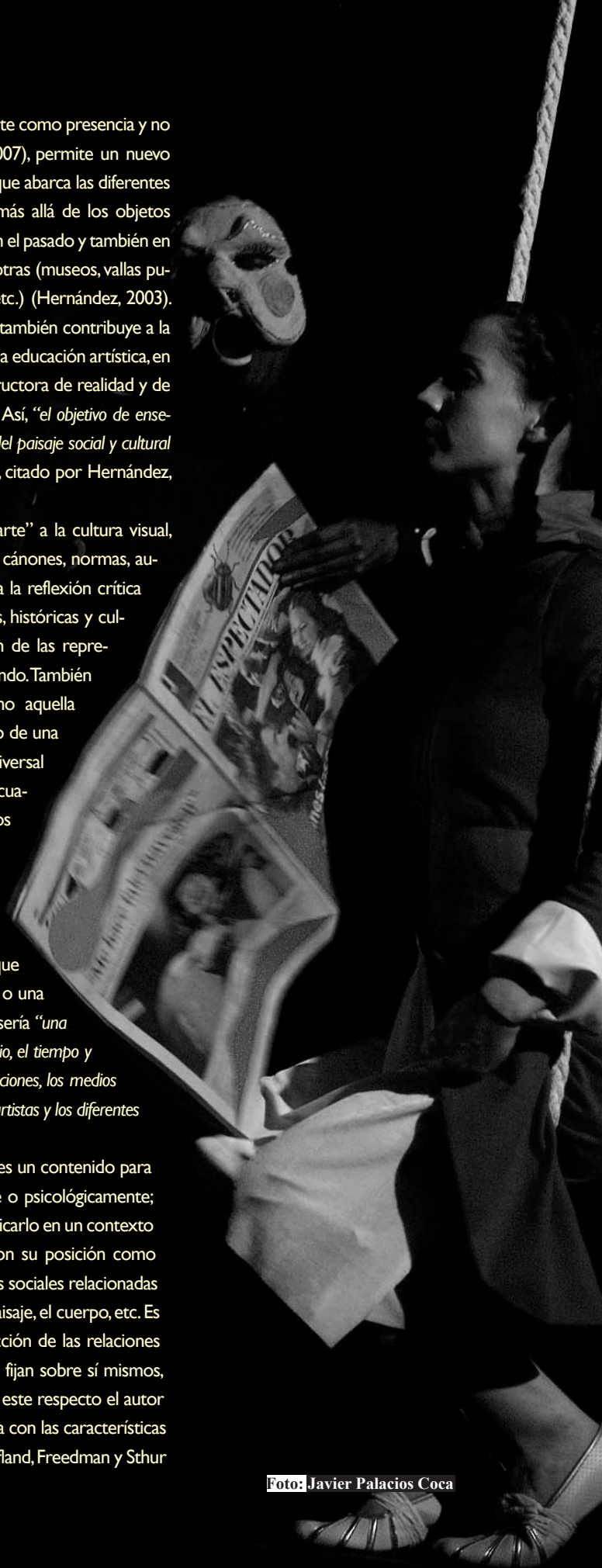


Foto: Javier Palacios Coca

Un nuevo sujeto para una nueva sociedad

Siguiendo en la línea de una formación categorial para el logro de una formación general se requiere, además de la reflexión sobre los contenidos formativos del arte, el cuestionamiento sobre qué potencias o fuerzas se deben formar en los individuos como punto de referencia de éstos y cómo se articulan a su vez a los contenidos seleccionados. Estas fuerzas deben tener sentido en y con el mundo y no limitarse al dominio de ciertas capacidades en sí mismas.

Es así como debemos preguntarnos, a cerca de las fundamentaciones de la educación artística, cuál es la finalidad de la formación en relación con el tipo de sujeto o individuo que pretende formarse: ¿qué tipo de humano debemos ponernos como meta de formación, en este específico contexto cultural, mediante la educación artística y en relación con los contenidos propios de la posmodernidad?

Esta pregunta se hace posible partiendo de la concepción de la infancia como realidad social cambiante y como construcción discursiva, que se produce de manera distinta según la época y el contexto. Este presupuesto implica que esas construcciones sobre la infancia y las intenciones pedagógicas y educativas de cada momento o cultura tienen efectos epistemológicos y políticos que afectan las prácticas de subjetivación de los individuos como construcción de su sentido del ser y de las relaciones consigo y con los otros. De allí deriva la importancia de acercar desde una perspectiva crítica *“las representaciones sociales con las que se vinculan los niños, las niñas y los jóvenes, prestando especial atención a sus formas de apropiación y resistencia”* (Hernández, 2007: 30).

A este respecto, y según la línea argumentativa de la comprensión del arte como contenido en un sentido más amplio, Hernández propone aportar mediante la educación artística, en la formación de un individuo capaz de descodificar el aluvión mediático de la actualidad, manifiesto en películas, deportes, música popular, juegos electrónicos, programas de televisión, etc. Este sujeto debe aprender estrategias de interpretación que le permitan la comprensión de la cultural visual en la que se encuentra inmerso y que a veces quiere determinar sus decisiones como ciudadano y conducir su ejercicio de democracia (Hernández, 2003).

El mediador de este proceso interpretativo de la cultura visual sería el lenguaje, según la tradición de Gadamer, Habermas y Taylor, que tiene como finalidad establecer marcos de comprensión desde su contexto de producción sin incurrir en una mirada estética universalista. En ese sentido, la educación artística debe servir como generadora de la capacidad del individuo para producir, contrastar e interpretar significados, de relacionar la propia experiencia e identidad individual o de grupo con los fenómenos y significados visuales de la cultura visual.

El individuo de nuestra época, según Hernández, debe estar en capacidad de orientarse, encontrar referencias que le permitan valorar,

seleccionar e interpretar la información que recibe cada día, así como de producir manifestaciones de la cultura visual. Un ejemplo de esta capacidad es la pregunta que cita el autor, realizada por un niño de séptimo curso: *¿por qué siempre aparecen las mismas obras en los libros de texto?* (Hernández, 2003: 45)

La posición del lenguaje como mediador no debe entenderse como la importancia de aprender a “leer” una imagen, en tanto esto supone la identificación de elementos formales aislados, sino como conocimiento crítico de las manifestaciones artísticas de cada cultura.

También este individuo debe ser formado con capacidad para plasmar visualmente su propia cultura en distintos modos de representación. No se trata de un receptor, o un lector, sino de un constructor e intérprete que ya no se apropia de manera pasiva o dependiente sino interactiva y acorde con sus propias experiencias por fuera de la escuela. Con este fin, el individuo debe dotarse de estrategias para descodificar los contenidos de la cultura visual, reinterpretarlos y transformarlos. Este sujeto debe ser formado mediante un currículo que tenga en cuenta los cambios de la sociedad actual o posmoderna, relacionada con los siguientes aspectos:

De este modo, se promueve un individuo crítico que pueda interpretar las concepciones presentes en las imágenes, mediante un proceso de transformación que le permita liberarse de las representaciones con pretensiones de contribuir a la construcción de su identidad, además de ser productor de manifestaciones visuales que visibilicen su propia identidad individual y grupal. Este proceso no tiene como intención la formación de “lectores” de imágenes,

sino de actores con capacidad de acción y resistencia. No para hablar de lo que “se ve” en la verdad de la representación, sino para reconocer cómo cada individuo “se ve” y es colocado en prácticas de discurso, como estrategia para provocar posiciones alternativas y proyectarse en otros relatos (Hernández, 2007: 14)

El interés, más que leer, implica adquirir un alfabetismo visual crítico (Hernández, 2007: 22) que permita a los receptores analizar, interpretar, evaluar y crear a partir de sus construcciones sobre la imagen.

La comprensión de la Cultura Visual como núcleo de la Educación Artística

Actualmente, podemos notar cómo las imágenes “entran” a la escuela siempre y cuando tengan una utilidad pedagógica porque permiten fijar el sentido de las palabras en los métodos de lectura, o ilustrar moralmente.

Por otro lado, desde el discurso de la educación se tiende a pensar que la cultura visual pervierte a los infantes y a los jóvenes:

No hay más que pensar en lo que se ha hablado y se habla sobre la influencia nefasta de la televisión, y ahora de los videojuegos o Internet. Por otra parte, nosotros hemos sufrido desde siempre un tsunami elitista respecto al saber relacionado con las representaciones visuales, que se sigue reflejando —a pesar de algunas ini-

ciativas- tanto en los museos como en otras instituciones dedicadas a la cultura. Todo eso repercute en la Escuela, que se siente además, amenazada por algo que no controla y que no puede ‘evaluar’ en términos numéricos y/o de competencias. Si a ello se une la posición social de buena parte de los educadores, en cuya agenda de intereses tampoco se encuentra la cultura visual, podemos completar un panorama que nos da elementos para comprender esta distancia. Con este decorado, ni la pizarra digital ni Internet van a contribuir a un cambio que no es de ‘aparato’ sino de concepción, de narrativa y de posición cultural. (Hernández entrevistado por Area Moreira, 2007)

El autor aquí no se ubica en contra de aquellas nuevas representaciones, sino que cuestiona la actitud de educadores y adultos en función constante de excluir y apartarse de ellas por considerarlas nocivas para las nuevas generaciones. Una educación artística como comprensión de la cultura visual contribuiría en el replanteamiento de prácticas naturalizadas en la escuela, consideradas como “neutras”: el conocimiento formal y práctico que se transmitía a los estudiantes en relación con las artes, se articularía ahora con su consideración como parte de la cultura visual de diferentes pueblos, sociedades y medios.

El abordaje de la cultura visual por el currículo, para estudiar y descodificar los productos culturales mediáticos, pondría en otro lugar la cuestionada relación

de la escuela con el entorno social y con el mundo de la vida, en tanto las realidades mediáticas cotidianas de los estudiantes se trabajarían como objeto de un análisis que permitiría la mirada crítica sobre ellas. Para ello debemos partir de reconocer que vivimos inundados de imágenes visuales que aportan en la construcción de imaginarios sociales.

Esta redimensión de la actitud hacia las actuales manifestaciones de la cultura visual, tomada como objeto de enseñanza en la educación artística, sería un hito en el posicionamiento del área dentro del currículo escolar. Encaminaría hacia la legitimación cada vez mayor de la educación artística a nivel social y curricular, como un espacio de formación de individuos capaces de interpretar y transformar su realidad mediatizada.

La revisión del autor de los cambios en los saberes, las experiencias de subjetividad, los medios y las finalidades de la educación, expuestos en forma general en este escrito, lo lleva a proponer la “Educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual” (Hernández, 2007: 26), derivada de los planteamientos de nuevas necesidades y redefiniciones de los saberes escolares, en particular de la educación artística.

Conclusiones

En términos de una didáctica teórico formativa, nos encontramos frente a formulaciones que no suponen una crítica negativa o escéptica sobre la situación actual de la educación artística, en el sentido de su valoración social como área del currículo;

sino que retoma problemáticas sociales y recupera la hermenéutica y la crítica ideológica como medio de descubrimiento de las influencias de la cultura visual sobre los individuos. Podríamos valorar los aportes de Fernández como constructivos en la medida que intenta cambiar la realidad educativa y la enseñanza de la educación artística, además de redimensionarla, tratando de establecer un vínculo entre el mejoramiento de las posibilidades para los sujetos, con el análisis y actuación sobre los problemas clave de nuestro tiempo articulados a una democratización de la escuela y la enseñanza, desde una reflexión emancipatoria.

La propuesta de Fernando Hernández abre las opciones a una educación artística con las características de la formación categorial, en la cual el individuo comprende el mundo, a sí mismo en éste y en ese sentido puede transformarlo. Se trata de “una perspectiva de reconstrucción de los propios referentes culturales y las maneras de mirar(se) y ser miradas de los niños, las niñas, los jóvenes, las familias y los educadores” (Hernández, 2007: 36). ●

Bibliografía

- Area Moreira, Manuel (2007). *Hoy entrevistamos a... Fernando Hernández*. En: <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2007/09/hoy-entrevistamos-fernando-hernandez.html> Consultada en 17/01/08
- Cabrera Salort, R (2007). *Una vocación humana permanente*. En: Memorias Congreso de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín, Colombia: U. de A., INSEA, ACOFARTES y Gobernación de Antioquia
- FINT. *Formación, Innovación y Nuevas*

Tecnologías. En: <http://fint.doe.d5.ub.es/fint2005/index.php?lang=es>. Consultada en 07/02/08

Hernández, Fernando (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro

(2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro. y Rifà, Montse (2000). *Investigando un currículo para la formación inicial del profesorado de secundaria: la cultura visual como mediadora en la construcción de una identidad docente*. En: <http://www.uv.es/valors/rifa.pdf>. Consultada en 17/01/08. Reunión Nacional sobre Educación Artística (2006). Bogotá, Colombia: MEN, MNC y ACOFARTES

Runge Peña, Andrés Kläus (2008). *Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki*. En: Ensayos sobre pedagogía alemana. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

SILVANA ANDREA

MEJÍA ECHEVERRI. Licenciada en educación: artes plásticas y

estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín. Docente de cátedra en los cursos: Antropología Pedagógica y Formación Integral y Seminario de investigación en educación artística en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Docente en el Área de Educación Artística, básica secundaria, Municipio de Bello. Integrante del grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica, FORMAPH. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. samejia26@gmail.com